



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório elaborado na Escola Básica D. Domingos Jardo, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador de Faculdade: Doutor Adilson Marques

Orientador de Escola: Licenciado José Corte

Júri:

Presidente:

Doutor Nuno Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana

Vogais:

Doutor Adilson Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana

Licenciado José Corte, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

João Pedro Caetano Lopes

2017

Agradecimentos

Durante a longa caminhada que foi a realização deste estágio, que agora termina, foram várias as pessoas que contribuíram para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. A todas essas pessoas, quero deixar o meu agradecimento.

Não posso deixar de destacar as pessoas que, de uma forma mais direta, participaram nesta fase importante da minha formação.

Aos meus pais e à minha família, pelo apoio e carinho incondicional que me deram ao longo de todo o ano, pelas condições que me proporcionaram e pelo esforço que sempre fizeram. Sem eles, nada disto teria sido possível.

Ao professor José Corte, pela dedicação e partilha de saberes, tornando-se num modelo de professor a seguir.

Ao professor Adilson Marques, pela orientação prestada de forma muito profissional e exigente.

Aos meus amigos das Caldas da Rainha que, apesar do meu afastamento durante este ano de muito trabalho, nunca deixaram de me apoiar.

A todos os meus colegas do CF “Os Belenenses”, treinadores, dirigentes, funcionários e atletas, pela contribuição diária na construção de um melhor treinador, professor e ser humano.

Aos colegas de licenciatura, Hugo, Amaral, Leitão e Luiten, que permitiram ultrapassar com sucesso esta etapa.

Aos colegas de mestrado, Faísca, Hélder e Ramalho, por todo o trabalho de preparação desenvolvido antes do ano de estágio.

À Beatriz, por todo o amor, amizade, compreensão e ajuda.

Ao Beja, pelo amigo que é e que sempre será. Foi o melhor colega que poderia ter tido no estágio e, com ele, este processo foi facilitado. Obrigado por todos os bons momentos.

Resumo

O presente documento resume, cronologicamente, a última etapa do processo de formação – o estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica D. Domingos Jardo, no ano letivo 2015/2016 e integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

Este foi um processo que se caracterizou pela análise de uma realidade escolar específica, em que a reflexão, o debate, a partilha de ideias, a tomada de decisões e a definição e aplicação de estratégias foram uma constante.

Ao longo deste processo, deparei-me com algumas dificuldades, que exigiram uma reflexão extra e a aplicação de métodos de intervenção especiais para as ultrapassar.

Todos estes momentos, expressos ao longo do documento, contribuíram para aprofundar conhecimentos, pôr em prática teorias estudadas durante a licenciatura e ganhar real consciência do que é o trabalho de um professor.

Palavras-chave: aprendizagem, clima relacional, dificuldades, educação física, estágio pedagógico, intervenção e reflexão.

Abstract

This document is a summary of the last step of my education journey – the internship on Escola Básica D. Domingos Jardo, in the academic year of 2015/2016 is integrated part of Faculty of Human Kinetics Master of Physical Education in Teaching Basic and Secondary Schools.

The process made me explore a very specific school reality, in which discussions, share of thoughts, decision making and the creation and experiment of new strategies were constant.

During the internship, I faced some difficulties, which I managed to overcome through extra analysis moments and the development of special intervention methodologies. These moments contributed to acquire more knowledge, to put into practice some of the theories I have learned in the previous school years and to gain real consciousness of what is the real working life of a teacher.

Key words: learning, relational climate, difficulties, physical education, internship, intervention and reflection.

Índice Geral

Índice de tabelas	VI
Legenda de abreviaturas	VII
Introdução	1
Contextualização	2
Recursos Humanos	3
Recursos temporais e espaciais	4
Da realidade da turma.....	6
... à intervenção	9
na avaliação inicial	9
na aprendizagem e desenvolvimento	15
no clima	22
na escola	26
Inter turmas.....	29
Quintal desportivo	29
na comunidade	31
na problemática escolar - Obesidade infantil.....	33
Conclusão.....	37
Referências bibliográficas	39

Índice de tabelas

Tabela 1 - Comparação dos valores de aptidão física no início e final do ano letivo... 36

Legenda de abreviaturas

AI - Avaliação Inicial

AEAMS - Agrupamento de Escolas Agualva-Mira Sintra

DE - Desporto Escolar

DEF - Departamento Educação Física

DT - Diretor de Turma

EE - Encarregado(a) de Educação

EBDDJ - Escola Básica D. Domingos Jardo

GEF - Grupo de Educação Física

IMC - Índice de Massa Corporal

NAF - Núcleo de Aptidão Física

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAT - Plano Anual de Turma

PTI - Professor a Tempo Inteiro

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PAI - Protocolo de Avaliação Inicial

UE - Unidade de Ensino

Introdução

O presente documento é uma reflexão sobre o estágio pedagógico realizado na Escola Básica D. Domingos Jardo, no ano letivo de 2015/2016, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

O percurso enquanto professor estagiário é descrito, refletido e projetado pelas práticas durante o ano letivo e suportado pela literatura, revelando a importância do processo para a formação pessoal e profissional.

O estágio pedagógico é formado por um conjunto de competências descritas no guia de estágio (2015), divididas em quatro grandes áreas. Sendo as áreas inseparáveis e completamente relacionadas, estas serão referidas em conjunto, de forma integrada e associada, sendo a estrutura baseada nas tarefas desenvolvidas ao longo de todo o processo.

Assim, a primeira parte consiste na descrição e reflexão do contexto educativo, algo que se revelou bastante importante para o trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Segue-se uma reflexão cronológica sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, nas diversas áreas e, por fim, é realizada uma reflexão geral sobre o caminho percorrido durante esta etapa de formação.

Contextualização

O estágio pedagógico é o último passo da formação inicial de um professor. É aqui que o formando vivencia a experiência da profissão, desempenha várias funções enquanto professor, investigador, treinador de desporto escolar e ainda de diretor de turma.

No meu caso, a passagem pelo estágio pedagógico ficou definida no final do ano transato. O estabelecimento de ensino escolhido foi a Escola Básica D. Domingos Jardo (EBDDJ), que pertence ao Agrupamento de Escolas Agualva Mira-Sintra (AEAMS).

Este agrupamento resultou da agregação da Escola Secundária Matias Aires com o agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo, sendo atualmente constituído pelo Jardim de Infância n.º 2 do Cacém, Escola Básica de Mira Sintra, Escola Básica n.º 2 de Mira Sintra, Escola Básica de Meleças, Escola Básica Lopus, Escola Básica Dr. António Torrado, Escola Básica D. Domingos Jardo e a Escola Secundária Matias Aires (sede do agrupamento).

As escolas deste agrupamento situam-se predominantemente na União de Freguesias Agualva Mira Sintra, no concelho de Sintra. Para além de abranger uma área geográfica dispersa, este agrupamento conta com uma população escolar bastante heterogénea a nível sociocultural. No ano letivo anterior, o AEAMS contabilizava um total de 2724 alunos.

Na EBDDJ são lecionados os 2º e 3º ciclos de escolaridade, sendo esta a única escola do agrupamento que contém o 2º ciclo e uma das duas escolas que leciona o 3º ciclo (sendo a outra a Escola Secundária Matias Aires, a única que leciona ensino secundário). No ano letivo 2015/2016, estavam inscritos na EBDDJ 866 alunos, distribuídos pelas trinta e nove turmas, sendo que vinte e dois pertenciam ao 2º ciclo e dezassete ao 3º ciclo.

Recursos Humanos

O departamento de educação física (DEF) foi coordenado pela professora Sílvia Gonzalez e sub-coordenado, no contexto específico da EBDDJ, pela professora Ana Lagoas. Esta organização do DEF permitiu promover um trabalho coerente e um melhor acompanhamento na continuidade do processo de ensino–aprendizagem do aluno, facilitando a articulação entre a escola sede do agrupamento e as restantes.

Quanto à sua composição, o DEF incluía dezasseis professores e dois professores estagiários, sendo que sete dos professores e ambos os estagiários lecionaram na EBDDJ.

Ao longo do ano, foram agendadas várias reuniões de departamento, que se revelaram essenciais para mim, enquanto estagiário. Em todas elas, foram debatidos temas importantes, que se traduziram em momentos de aprendizagem – não só para a resolução de problemas da disciplina, mas também na condução de uma típica reunião de departamento. Apesar de, enquanto núcleo de estágio, não termos um voto oficial na tomada de decisões, a nossa opinião foi solicitada e ouvida pelos restantes professores.

Dentro do Grupo de Educação Física (GEF), a entreajuda e cooperação entre os professores facilitou a minha integração na escola e permitiu-me aprender com a experiência dos restantes professores. Os docentes, com experiência em diferentes matérias, revelaram-se bastante acessíveis e disponíveis para a contribuição no *términus* da formação inicial, sugerindo várias estratégias organizacionais e exercícios que poderíamos, enquanto estagiários, utilizar.

O estágio pedagógico desenvolveu-se de acordo com uma perspetiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento ativo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na conceção, implementação e avaliação dos seus projetos individuais de formação.

Quanto ao núcleo de estágio, o sucesso alcançado em muito se deveu ao trabalho já realizado durante o primeiro ano de mestrado. A relação que começou nesse primeiro ano, em que muitos projetos de grupo foram realizados com o colega que me acompanhou na EBDDJ, propiciou um trabalho natural durante o período de estágio. É preciso salientar, ainda, o trabalho desenvolvido em conjunto com os professores orientadores, tanto a nível teórico como prático. Houve espaço para debates

constantes e discussões sobre temas relacionados com o estágio e o processo de aprendizagem dos alunos.

Recursos temporais e espaciais

A escola utiliza um sistema de rotação de espaços definido pelo DEF. Esta rotação é feita semanalmente e cada professor permanece no mesmo espaço durante duas aulas de 1 hora com cada turma (exceto o 6º e 7º ano, que contabiliza três aulas). Desta forma, todos os alunos têm a oportunidade de experimentar todas as matérias e de usufruir de todos os espaços de aula em períodos de curta duração.

O planeamento das aulas é realizado consoante o espaço atribuído, uma vez que a escola possui espaços polivalentes para a prática de diferentes matérias, sendo alguns deles naturalmente mais específicos para a lecionação de determinadas matérias.

A existência de rotações semanais permitiu organizar as diferentes etapas, unidades de ensino e aulas, contribuindo para que se desenvolvesse uma forma contínua e sequencial de abordar as várias matérias. Desta forma, optei por realizar unidades de ensino que contemplassem uma rotação completa dos espaços, o que permitiu abordar, mensalmente, praticamente todas as subáreas do projeto curricular. Para além disso, este método de rotação permitiu que os alunos soubessem atempadamente em que espaço realizavam aula, o que facilitou a organização.

A meu ver, o espaço de aula assume uma função crucial na organização e operacionalização adequada de qualquer atividade em Educação Física, podendo aumentar ou reduzir as possibilidades de práticas de matérias diferentes nessa mesma aula.

No caso da EBDDJ, esta contempla uma área exterior de jogos (com pista de atletismo), que se divide em dois espaços (E1 e E2), com possibilidade de utilização por dois professores e duas turmas, em simultâneo. Deste modo, a zona exterior assume a seguinte forma: Campo E1, constituído por um campo de Voleibol e um campo de jogos (andebol ou futebol); e Campo E2 que, por sua vez, inclui também um campo de jogos e um campo de basquetebol. Em redor dos dois espaços, E1 e E2, encontra-se a pista de atletismo. As matérias de atletismo, nomeadamente saltos (salto em comprimento) e lançamentos (lançamento do peso), são realizadas no espaço E2.

Em relação aos espaços interiores, é possível utilizar um pavilhão polidesportivo, no qual existe um espaço polivalente destinado às aulas de EF, que se divide em dois espaços de diferentes dimensões – G1 e G2 – para a realização de duas aulas em simultâneo.

Quando se verificam condições climatéricas adversas à prática adequada de atividade física, foi delineado pelo Grupo de Educação Física (GEF) que o espaço G2 (pavilhão) seria dividido em dois espaços, permitindo que uma das turmas vindas do espaço exterior partilhasse o espaço com a turma que se encontrava nesse mesmo espaço. No caso de serem duas turmas com impossibilidade de praticar a aula no espaço exterior, foi estipulado que a turma vinda do espaço E2 seria encaminhada para uma sala de aula para prosseguir os trabalhos em forma de aula teórica.

Apesar da condição geral satisfatória em que se encontram todos os espaços disponibilizados para a lecionação de aulas, verificam-se algumas lacunas no espaço G1. Estas lacunas devem-se, sobretudo, à reduzida dimensão que este apresenta, prejudicando de forma significativa o planeamento e organização de aula para turmas mais numerosas. Para além disso, este espaço está equipado e preparado para atividades gímnicas, o que acaba por limitar a conciliação entre o planeamento das aulas e a rotação pelos espaços. Ainda assim, é de salientar que os restantes espaços revelam bastante versatilidade, permitindo a lecionação de várias matérias.

Da realidade da turma...

A turma do 7º D era constituída por vinte alunos, dos quais treze eram raparigas e sete eram rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Destes alunos, dois apresentavam necessidades educativas especiais (NEE): um aluno portador de uma deficiência genética do foro neurológico (esclerose tuberosa), com repercussões na atividade e participação, e uma aluna que apresentava um perfil de desenvolvimento mental global abaixo do padrão da normalidade. No primeiro caso, não houve necessidade de adaptar as aulas de EF ao aluno, pois este compareceu apenas à primeira aula. Apesar da existência do gabinete de apoio à multideficiência (que, a meu ver, acompanhava bem os alunos), os EE acabaram por decidir que o aluno não deveria frequentar a escola por não ser capaz de participar ativamente nas várias tarefas propostas. Já a aluna com dificuldades cognitivas, compareceu a algumas aulas, mas acabou, no entanto, por reprovar o ano por faltas.

Em termos relacionais, pude constatar, durante as primeiras semanas, que a turma não estava bem entrosada, uma vez que cada metade da turma era proveniente de duas outras turmas separadas no ano anterior, 6ºH e 6ºI. De um modo geral, os alunos eram faladores durante as aulas de sala de aula e agitados durante as aulas de EF.

Após a realização do estudo de turma, confirmei que a maioria da turma tinha residência perto da escola – entre Mira-Sintra e Agualva-Cacém – um dado importante que me ajudou a definir um primeiro perfil dos alunos.

A nível académico, pôde constatar-se que a maioria dos alunos se encontrava satisfeito com as condições que a escola lhes proporcionava. As disciplinas de que mais gostavam eram o português e a EF, sendo que as que menos os cativavam eram o francês e a matemática.

No que respeita aos hábitos de estudo, o que verifiquei foi que a maioria dos alunos realiza o seu estudo em casa e que muito poucos aproveitavam o espaço escolar para o fazer. Grande parte dos alunos referiram estudar uma hora por dia, indicando que ver televisão, estar ao computador e passear estavam no topo das suas preferências para ocupar os seus tempos livres.

Embora não se tenha verificado no início do ano uma grande afluência motivacional para a prática de atividade física, o facto de os alunos referenciarem no questionário a EF como uma disciplina preferida serviu para potenciar e organizar algumas rotinas

essenciais a todas as disciplinas, o que foi permitindo aos poucos uma melhoria do comportamento em sala de aula.

No que diz respeito à disciplina de EF, as matérias preferidas dos alunos eram o basquetebol, o badminton e o futebol. Por outro lado, as que menos gostavam eram o basquetebol e o voleibol, sendo esta última aquela em que revelaram mais dificuldades.

Um dado igualmente importante é o facto de quase 80% dos alunos da turma não praticar qualquer atividade física desportiva fora da escola. Apesar de, nas proximidades da escola, existirem alguns clubes desportivos que fornecem condições para os alunos praticarem atividade física de forma regular, como é o caso do União Sport Clube de Mira Sintra, do Núcleo de Taekwondo de Agualva Cacém, do Grupo Sócio Cultural “Novos Talentos” e ainda do Ginásio Clube 1º de Maio de Agualva, não era prática comum os alunos realizarem atividade física fora do horário escolar. Isto é explicado não só pelo seu estatuto socioeconómico, mas também pelo conflito de necessidades de os alunos já realizarem missões em casa e/ou terem outros interesses.

Para estimular a vontade de praticar exercício físico, a EBDDJ disponibiliza aos alunos uma grande variedade de desportos escolares (DE) como a natação, o futsal, o atletismo, o voleibol, o badminton e a patinagem. No ano letivo de 2015/2016, registou-se um total de 190 alunos inscritos, o que demonstrou que os alunos, enquanto estão na escola, aproveitam o seu tempo livre para a prática de atividade física.

Embora o número de alunos inscritos no DE fosse elevado, a turma do 7º D não contribuía para esse aumento, já que, no início do ano, estavam inscritos somente cinco dos vinte alunos da turma.

Aquando das reuniões de preparação do ano letivo, foi unânime, entre os professores, o facto de os encarregados de educação (EE) serem pouco presentes tanto nas reuniões destinadas aos mesmos, como no acompanhamento do processo de ensino dos seus educandos. O número de EE presentes na primeira reunião com o diretor de turma confirmou o cenário previsto, tendo comparecido apenas seis EE (o que representa um terço dos alunos que a turma tinha).

A realização do teste sociométrico confirmou a perceção sobre a divisão de grupos dentro da turma e sobre os alunos mais e menos populares, havendo, da minha parte,

uma preocupação especial com estes últimos. Ainda assim, a maior parte da turma, encontrava-se com um índice de posição sociométrico mediano. De realçar ainda o facto de a turma possuir três grupos distintos formados por alunos com maior afetividade uns pelos outros, com relações de proximidade entre si.

A EF na turma revelou-se heterogénea, tendo sido possível dividir a turma em três grupos de níveis distintos. Um dos grupos demonstrou boa capacidade de adaptação à disciplina, registando um balanço positivo em todas as matérias (seis alunos) e o outro mostrou mais dificuldades que os restantes (seis alunos). Esta distinção foi feita durante a avaliação inicial e confirmada com o decorrer do ano letivo. Os alunos do grupo com dificuldades chegaram ao 3º ciclo com um reportório motor deficiente, pouco rico em técnica e sem saberem o que necessitavam de realizar para atingir o sucesso dos vários níveis nas diferentes matérias, especialmente nos jogos desportivos coletivos.

Na área da aptidão física, os alunos também não mostraram estar na zona saudável. Num dos testes de aptidão física, realizado na primeira semana de aulas – a avaliação do IMC – permitiu verificar que 10% dos alunos da turma e 33% da escola tinha excesso de peso ou obesidade. Estes números, alarmantes, rapidamente despertaram atenção para estudar as suas causas, tendo sido o mote para o estudo desenvolvido durante o estágio (e que será abordado mais à frente).

Para além de não estarem dentro da zona saudável, os alunos não mostravam vontade de remediar a situação e, ao não trazerem o equipamento necessário para realizar as diferentes tarefas propostas, revelaram um desinteresse constante para com a disciplina.

Os alunos revelaram não ter consciência dos benefícios da prática de exercício física aliada às capacidades físicas, o que se confirmou com a realização de um teste diagnóstico sobre os conhecimentos estipulados para o 2º ciclo de escolaridade, em que os alunos apresentaram um nível satisfatório/fraco.

A par da falta de interesse e conhecimentos acerca da disciplina, senti, acima de tudo, uma clara ausência de valores cívicos, como a entreatajuda, o altruísmo e a promoção de boas relações. Devido à sua importância, não só a nível da disciplina de EF, mas também na formação de cidadãos, defini que incutir estes valores seria uma das minhas principais missões durante o estágio.

... à intervenção

Aquando da chegada à escola, as etapas já se encontravam definidas, a 1ª (avaliação inicial) e a 2ª (aprendizagem e desenvolvimento) desenrolar-se-iam no 1º período, enquanto a 3ª etapa (aprendizagem, desenvolvimento e aplicação) seria iniciada no 2º período e a 4ª etapa (consolidação e revisão) durante o 3º período escolar.

A definição das etapas em quatro momentos decorre do intuito e da necessidade de fazer coincidir o término das mesmas com os períodos de interrupção letiva existentes. As interrupções letivas, além de permitirem algum tempo de descanso para os alunos, são importantes para os professores, na medida em que lhes permite fazer balanços mais assertivos (com mais tempo) e, conseqüentemente, reajustar planeamentos. As etapas são “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.” (PNEF, 2001, p. 25).

na avaliação inicial

Antes do início das aulas, foi necessário reunir com o DEF para se reformularem alguns documentos, entre eles o protocolo de avaliação inicial. Este instrumento é de enorme importância na estruturação da etapa de Avaliação Inicial (AI) (Carvalho, 1994) e, por consequência, do ano letivo. As alterações deveram-se à tentativa de aproximação de duas escolas do agrupamento que lecionavam o 3º ciclo, com o objetivo de se uniformizarem critérios e documentos e realizar as respetivas avaliações através de documentos idênticos, ajustados aos dois contextos.

Apesar de bastante importante, o processo de planeamento revela-se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários durante o seu ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009). Esta dificuldade advém de, na maioria das vezes, os professores estagiários definirem planos para uma realidade com a qual não se encontram familiarizados e na qual têm pouca experiência (Griffey & Housner, 1991).

De modo a colmatar a pouca experiência no ensino, consultei os programas nacionais de educação física (PNEF) do 2º e 3º ciclo. Através da consulta dos PNEF, obtive informação sobre as matérias estudadas pelos alunos no ano anterior e ganhei consciência das matérias que fariam parte da avaliação inicial.

Na etapa de avaliação inicial, comecei por planear as aulas de acordo com as situações presentes no protocolo de avaliação inicial (PAI). Assim, o planeamento, nesta fase, revelou-se um pouco limitado, sendo apenas necessário aplicar as

situações de aprendizagem, que me permitissem avaliar os alunos, nos diferentes níveis enunciados no PNEF. Desta forma, as minhas preocupações a este nível, e na avaliação inicial, prenderam-se com o adequar as situações de aprendizagem presentes no PAI à turma e aos espaços da aula, procurando experimentar diferentes formas de organização de aula. Nesta fase, procurei ainda que os alunos percebessem as diferentes partes da aula e as regras de funcionamento necessárias para obter e manter de um bom clima de aula. Ainda relativamente à etapa de avaliação inicial, foi realizado um plano, no qual foram cumpridos os objetivos preconizados no mesmo.

Naturalmente, na etapa de avaliação inicial, o choque de realidade foi grande, no entanto, a adequação do PAI ajudou a atenuá-lo. Esta tarefa fez com que me familiarizasse com as situações presentes no mesmo, fazendo com que ganhasse maior consciência daquilo que era necessário para que o aluno alcançasse determinado nível. Para além disso, a adequação do PAI ajudou-me a compreender melhor a metodologia de trabalho, desta que é a primeira fase de contacto com uma turma, revelando-se uma tarefa preponderante para a minha formação enquanto professor.

Toda a atividade de um professor deve convergir para um determinado caminho: o sucesso dos alunos. A forma como o professor conduz o ensino não é exceção e deverá ser encarada como o momento em que o professor contacta com a turma e põe em prática tudo aquilo que foi planeado antecipadamente. Esta tarefa reveste-se de uma enorme importância, sendo a principal forma de transmitir os conteúdos da disciplina aos alunos.

Para otimizar a transmissão dos conteúdos é essencial que o professor conheça os estilos de ensino existentes para poder, em função da situação, utilizar aquele que melhor corresponde a determinado envolvimento. Há diversos estilos de ensino contemplados num espectro, que é considerado uma espécie de mapa que relaciona os estilos e os elementos, os padrões de comportamento de ensino e as conexões entre esses padrões, formando-se a estrutura unificada de ensino (Mosston e Ashworth, 2008).

Durante a primeira etapa de formação foram planeados e utilizados apenas dois estilos de ensino do tipo convergente, com vista a melhor controlar as respostas dos alunos e reduzir os comportamentos inapropriados. Esses estilos de ensino foram o comando e a tarefa. O primeiro baseia-se sobretudo na utilização de situações

didáticas que só dão margem a uma resposta, garantindo uma maior uniformização e conformidade, possibilitando ao professor um melhor controlo da turma (Mosston e Ashworth, 2008). O segundo tem o propósito de oferecer tempo de aprendizagem para o aluno trabalhar de forma individual e ainda possibilitar tempo para que o professor emita *feedback* ao aluno (Mosston e Ashworth, 2008). Estes dois estilos facilitaram a introdução de regras e rotinas, ajudando na organização da aula. A meu ver, e tendo em conta o ano de escolaridade e o nível de autonomia e responsabilidade da turma, estes foram os estilos de ensino que melhor se adequaram. Os estilos de ensino escolhidos permitiram ter um maior controlo da prática dos alunos, havendo maior possibilidade de transmitir *feedback* e ainda de registar a avaliação inicial dos alunos.

Os *feedbacks* específicos contribuem de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens (Rosado e Mesquita, 2009). Numa fase inicial do 1º Período, senti alguma dificuldade em transmitir informação aos alunos acerca do seu desempenho e, concomitantemente, observar e diagnosticar o nível dos mesmos. Na minha opinião, penso que o retorno de informação fornecida aos alunos poderia ter sido maior, não só como função de orientação, mas também de acompanhamento, reforçando a presença do professor durante a aula. O *feedback* utilizado foi maioritariamente organizativo, procurando o controlo da prática e da disciplina na turma para que as aulas tivessem um desenrolar positivo. Numa fase posterior, e após ultrapassadas algumas lacunas ao nível do *feedback*, a aposta passou pelo fecho de ciclo do mesmo e no *feedback* à distância, fundamental na ajuda do controlo da prática das estações em que me encontrava mais distante. Ao longo do ano letivo tive a preocupação de estar um maior intervalo de tempo em cada estação, no sentido de poder acompanhar o desempenho dos alunos duas ou três vezes para poder emitir novamente *feedback*. Já no que toca ao *feedback* à distância, na minha perspetiva, este não atingiu, nesta etapa, uma taxa suficiente para ser considerado positivo. Este tipo de *feedback* revelou-se mais de controlo do que relacionado com aspetos de conteúdo.

Durante os momentos de instrução/explicação dos exercícios, demonstrei alguma dificuldade em transmitir de forma clara aquilo que pretendia transmitir aos alunos, adotando por vezes um discurso confuso. Isto aconteceu porque o discurso não foi planeado devidamente e atempadamente, provando-se, uma vez mais, que esta é uma das principais dificuldades dos estagiários no ensino (Teixeira e Onofre, 2009).

A minha projeção de voz durante estes momentos foi por vezes baixa, o que poderia implicar que os alunos não ouvissem aquilo que estava a ser abordado em aula. No

entanto, este acabou por se revelar um aspeto positivo, já que, ao falar num tom de voz baixo, obrigava os alunos a estarem em silêncio para me conseguirem ouvir. Logicamente, esta estratégia nem sempre teve sucesso, por isso a projeção da voz passou a ser uma preocupação. A utilização de questionamento durante estes momentos foi também uma estratégia que foi utilizada diversas vezes, e que permitiu perceber se os alunos estavam a captar a informação ou se estes se encontravam distraídos.

Após algumas aulas percebi que, para esta turma, a transmissão de informação auditiva era insuficiente. Deste modo, passei a utilizar de forma regular a demonstração para que, para além da informação auditiva, os alunos tivessem acesso a informação visual. Esta estratégia revelou-se de grande utilidade e promoveu uma melhor compreensão dos exercícios por parte dos alunos.

A organização do material teve sempre um papel importante no plano de aula. A montagem era sempre feita de forma prévia, durante o intervalo e/ou no tempo entre o toque e o início da aula (5 minutos). Esta estratégia permitiu que, após a instrução inicial, os alunos realizassem as tarefas de imediato. Já a desmontagem do material foi sempre realizada pelos alunos por ordem numérica. Desta forma, era dada, à vez, uma responsabilidade extra a todos os alunos.

Outra estratégia que, a meu ver, foi bem aplicada foi a formação de grupos. Procurei, ao longo das aulas, encontrar um equilíbrio em termos comportamentais, disciplinares e na execução das tarefas em função das matérias, apostando na alternância entre grupos heterogéneos e homogéneos. De uma aula para outra, e à medida que ia conhecendo melhor a turma (e ganhando consciência de quais os alunos que exigiam uma maior atenção), eram feitos ajustes necessários nos grupos e os alunos rodavam entre os mesmos.

No que diz respeito à organização da aula, nesta etapa optei por trabalhar principalmente com aulas politemáticas por estações. O momento de avaliação inicial é o ideal para fazer testes e, por isso, aproveitei para experimentar várias organizações em cada espaço para perceber quais as melhores formas de trabalho com a turma. Tendo em conta que cada turma e cada aluno em específico são diferentes, foi necessário definir diferentes tipos de organização a que os vários alunos estivessem recetivos.

A avaliação, a par do planeamento, é uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários no seu processo de estágio (Teixeira e Onofre, 2009).

No meu caso, apesar de não me ter apercebido de que a avaliação poderia ser uma dificuldade a longo-prazo, senti alguns obstáculos logo na etapa da avaliação inicial. O processo de recolha de informações acerca de todos os alunos em todas as matérias revelou-se exaustivo. Ainda assim, a duração desta etapa (6 semanas) acabou por permitir uma avaliação individual mais pormenorizada.

Nas três primeiras semanas de avaliação inicial, o objetivo era definir o nível em que os alunos se encontravam e, para isso, foram utilizadas grelhas com os critérios de êxito e os indicadores a observar em cada matéria. Já nas últimas três semanas, foi usado outro tipo de grelhas, que já contemplavam o nível dos alunos observados, com vista a confirmar os níveis atribuídos e definir outros para os alunos que não tinham sido observados em pormenor. A utilização deste tipo de grelha possibilitou uma melhor focalização nos alunos que não se tinham destacado no primeiro mês, quer pela positiva, quer pela negativa, e assim realizar um melhor diagnóstico e, posteriormente, prognóstico do seu nível.

Após a recolha de dados da avaliação inicial, foi realizada uma ficha com os resultados obtidos, que foi entregue aos alunos para que estes se sentissem integrados no processo de ensino-aprendizagem e soubessem em que nível estavam e quais deveriam ser os seus objetivos ao longo do ano em cada matéria. Estes resultados foram, ainda que indiretamente, transmitidos aos EE, através do programa informático “Inovar”.

Apesar de existirem momentos de aprendizagem nas diferentes matérias, esta etapa teve como principal objetivo a recolha de informação acerca dos alunos nas várias matérias, como forma de também identificar as matérias prioritárias para a turma. Para além dos momentos de avaliação na área das atividades físicas, foram planeados testes de aptidão física (com recurso à bateria de testes do fitnessgram) e foi realizado um teste diagnóstico com base nos conhecimentos abordados nos anos anteriores. A recolha de informação sobre os alunos permitiu fazer um diagnóstico para posteriormente prognosticar e projetar o resto do ano letivo, a nível individual e da turma no geral.

Com base nas informações obtidas durante o período de avaliação inicial, o diagnóstico realizado permitiu conhecer as matérias em que os alunos apresentavam mais dificuldades, aquelas que consideravam mais fáceis e as que melhor se adaptavam ao seu nível de escolaridade. As matérias nas quais os alunos se encontram mais longe do nível indicado para o seu ano de escolaridade, de acordo

com o Quadro de Composição Curricular da Escola, foram definidas como prioritárias, sempre sem esquecer o contexto da turma e as suas individualidades.

No total, foram definidas seis matérias prioritárias. Relativamente às restantes áreas foram definidas as dificuldades a ultrapassar, como a flexibilidade na aptidão física e a temática das qualidades físicas e estilos de vida saudáveis na área dos conhecimentos.

A elaboração de planos de aula durante toda esta etapa, apesar de ser uma tarefa exaustiva, revelou-se positiva e permitiu que refletisse mais profundamente. Sentiram-se melhorias aula após aula, mantendo-se aquilo que tinha sido positivo e retificando-se o que tinha corrido menos bem. Para que isso acontecesse, foi essencial a elaboração de autoscopias e conferências com o núcleo de estágio, que observou todas as minhas aulas e me transmitiu *feedback* no sentido de melhorar.

No cômputo geral, faço um balanço positivo desta etapa visto que os objetivos que tinha estipulado foram alcançados. Para além dos objetivos que descrevi anteriormente, destaco dois que foram úteis no desenrolar do restante ano letivo: a criação de rotinas e a promoção de um bom clima de aula, em especial a promoção de uma boa relação professor-aluno e aluno-aluno. Na minha perspetiva, a criação de uma boa relação entre professor e aluno ajuda a motivar os alunos a participarem nas tarefas da aula, favorecendo as suas aprendizagens. Por sua vez, a criação de rotinas é algo bastante importante na dinâmica das aulas e, estando bem consolidadas, possibilitam um melhor aproveitamento do tempo da aula para a prática e, por consequência, mais e melhores aprendizagens.

na aprendizagem e desenvolvimento

Tanto o plano anual de turma (PAT) como o plano de 2ª etapa foram construídos após o período de avaliação inicial. A etapa de aprendizagem e desenvolvimento serviu para analisar os resultados recolhidos na etapa anterior, de avaliação inicial, e definir estratégias para que os alunos conseguissem recuperar nas matérias em que tinham mais dificuldades. Para além disso, os alunos foram confrontados com novos conteúdos e objetivos nas diversas matérias, para que a sua aprendizagem fosse constante.

Em relação ao PAT, num nível macro, a sua elaboração assentou em três operações fundamentais: interpretação dos resultados da avaliação inicial, reflexão sobre os mesmos e projeção do caminho a percorrer. Esta capacidade projetiva foi onde senti mais dificuldades, tornando-se difícil prever aquilo que os alunos conseguiriam atingir no final do ano. Desta forma, a definição dos objetivos a trabalhar com cada grupo de alunos em cada matéria foi algo conturbada, uma vez que foram definidos objetivos muito ambiciosos. Este erro deveu-se essencialmente à falta de experiência ao nível do planeamento, bem como à perceção (errada) que tinha de que todos os alunos aprendem rapidamente.

Uma aplicação mais específica (nível meso) do que se encontra expresso no PAT são os planos de etapa e de unidades de ensino (UE). Senti as mesmas dificuldades encontradas na realização do plano anual de turma, nomeadamente ao nível dos objetivos preconizados e da distribuição das matérias (muitas matérias por UE, garantindo muito pouco tempo de prática e aprendizagem aos alunos). Durante a fase pioneira do estágio, estas dificuldades foram ultrapassadas com a ajuda dos orientadores e colega de estágio, através dos debates diários que fomos tendo ao longo do percurso. O estudo autónomo, através da análise de planos de anos anteriores, foi outra estratégia utilizada para colmatar esta dificuldade.

Nesta etapa foram abordadas todas as áreas da EF, sendo que na área das atividades físicas, foram abordadas as matérias com especial incidência para as prioritárias (aquelas em que os alunos têm mais dificuldades). Na área da aptidão física, foram realizados exercícios durante as aulas que visassem o desenvolvimento das capacidades físicas, nomeadamente a força muscular e a flexibilidade.

No que diz respeito ao plano de UE, verificaram-se dificuldades na estruturação dos objetivos para cada matéria. Numa fase inicial, “agarrei” nos objetivos do nível que

prognostiquei para o final do ano letivo e dividi-os pelas diferentes etapas. Consequentemente, não se verificaram situações progressivas de aprendizagem, o que iria dificultar a evolução dos alunos e, por isso, os planos de UE e de aula foram reestruturados.

Durante as UE, formulei objetivos em excesso, para atingir em apenas quatro semanas, criando expectativas demasiado elevadas relativamente à evolução dos alunos dentro dessa etapa. Em adição, tive alguma dificuldade em conseguir a diferenciação do ensino para os diferentes grupos de nível. No entanto, procurei arranjar progressões pedagógicas para os alunos com maiores dificuldades e colocá-las previamente quando realizava os planos das UE. Para me ajudar na elaboração das UE seguintes, a observação de aulas de outros professores foi importante na medida em que me permitiu retirar estratégias e formas de estruturação das aulas pertinentes, promovendo aulas ricas e variadas. A par disso, passei a realizar as UE com base no balanço das UE anteriores com vista a melhorar os aspetos organizativos menos positivos. Gradualmente, o planeamento das UE foi sendo cada vez mais estruturado, justificando as decisões que eram tomadas antecipadamente, tanto ao nível da intervenção do professor, como ao nível dos objetivos operacionais dos alunos.

Os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem: asseguram um bom funcionamento do sistema de gestão, cuidam eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula e garantem a cooperação dos alunos, mantendo o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo (Rosado e Mesquita, 2009). Ainda que houvesse, dentro da turma, alguns alunos educados que demonstravam ter respeito pelo professor e pelos colegas, também havia alunos desestabilizadores que tinham comportamentos desviantes frequentes (como o pendurar nas balizas, o falar ao mesmo tempo que o professor no momento da instrução, o realizar a aula com pastilha elástica e não retirar os adereços que pudessem provocar lesões em si próprios ou nos colegas). Para evitar estas atitudes, estabeleci a estratégia de aplicar sempre o mesmo castigo a cada comportamento, independentemente do aluno, criando-se um sentimento de justiça na turma.

No que respeita ao posicionamento adotado em aula, é fundamental que o professor se coloque de maneira a conseguir o controlo visual de toda a turma, podendo intervir sobre o desempenho da mesma. Inicialmente, o meu posicionamento revelou-se um pouco inconsistente. Embora tenha tido sempre a preocupação de circular por fora do espaço onde decorre a aula, com o objetivo de garantir o controlo visual da maior

parte da turma e conseguir uma melhor intervenção e controlo da mesma, este parâmetro foi aperfeiçoado ao longo do ano, de forma gradual.

Quando me refiro a intervenção, faço referência a uma importante ferramenta ao dispor do professor, o *feedback* pedagógico. Este de acordo com Côrte-Real, Pereira e Mesquita (2009), define-se como uma reação do professor a uma prestação motora do aluno. Este, quando bem empregue, tem um efeito bastante positivo nas aprendizagens dos alunos, seja na modificação de comportamentos errados, seja na motivação dos mesmos. Durante a avaliação inicial não me cingi apenas ao registo dos alunos, procurando sempre emitir *feedback* no sentido de os alunos melhorarem, visto esta ser também uma etapa de aprendizagem (Carvalho, 1994). A utilização de *feedbacks* prescritivos e avaliativos positivos é uma tónica na minha intervenção, uma vez que permite não só a melhoria da *performance* dos alunos, como também da motivação dos mesmos para a prática, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem.

Durante a 2ª Etapa de formação, consegui incrementar a minha taxa de *feedback*, não só dos alunos que se encontravam próximos, mas também daqueles que se encontravam mais distantes, durante a aula. Para além disso, procurei que existisse informação de retorno pertinente da parte dos alunos. Contudo, nas matérias em que não me sentia 100% à vontade, como a Ginástica, senti dificuldades em diagnosticar quais eram os erros que os alunos estavam a cometer. Mais uma vez, como forma de ultrapassar as dificuldades, observei aulas de outros professores, no sentido de perceber onde e quando se devem efetuar as ajudas. Adicionalmente, consultei livros de apoio nos quais foi possível recolher novos conhecimentos acerca de como ajudar os alunos na realização de exercícios e sobre os aspetos críticos a ter em conta na realização do elemento/gesto técnico.

No que toca à instrução, esta deverá apresentar algumas características para que possa ser o mais eficiente possível, nomeadamente: clareza dos objetivos enunciados, focalização nas matérias sequenciadas com uma transmissão de informação breve e concisa e capacidade de elucidar os alunos do necessário para que consigam realizar aquilo que é pretendido (Rosado e Mesquita, 2009). Durante a lecionação, tentei realizar uma instrução breve que referisse o essencial, tentando conjugar fases expositivas e fases em que questionava os alunos. O questionamento, a meu ver, é uma estratégia importante não só pelo facto de permitir uma maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas também para o professor perceber se os alunos compreenderam aquilo que lhe foi transmitido. Os períodos de instrução

foram bem conseguidos, uma vez que houve vários momentos em que consegui captar a atenção dos alunos e estes mostraram ter entendido os objetivos pedidos em cada uma das situações de aprendizagem. A meu ver, este processo foi facilitado por já ter experiência na vertente do treino desportivo com jovens.

A avaliação é um instrumento bastante útil para todos os professores, podendo distinguir-se duas funções: a formativa e a sumativa. A primeira corresponde a todo o processo avaliativo que permite a regulação do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994), definindo-se vulgarmente por avaliação contínua. A segunda pretende sistematizar os resultados obtidos numa situação educativa numa única apreciação (Cortesão, 2002). Ambas as funções permitem que se convirja para uma melhoria na qualidade das aprendizagens e, por consequência, da qualidade do sistema educativo (Fernandes, 2007)

Terminada a avaliação inicial, a avaliação formativa foi desenvolvida através de registos qualitativos após cada aula, para ser possível verificar a evolução dos alunos durante as mesmas. As grelhas utilizadas, nesta fase, eram bastante simples, com vista a facilitar, concomitantemente, a minha avaliação e condução do ensino.

Durante esta etapa recorri com regularidade à realização de grelhas de registo, nas quais fazia anotações, especialmente após o término das aulas. Estas grelhas foram de grande utilidade, pois permitiram-me fazer uma melhor orientação do que deveria lecionar nas aulas seguintes. Por exemplo, após ter percebido que os alunos revelavam dificuldades em alguns elementos da Ginástica de Solo, optei por insistir e tentar colmatar as dificuldades com uma nova aula dedicada à matéria. Ainda assim, foi difícil conseguir observar todos os alunos em todos os elementos, pois os comportamentos menos apropriados de alguns dos alunos interferiram, mais uma vez, com o bom funcionamento da aula.

Nas aulas de Ginástica, a utilização de fichas de tarefa permitiu aos alunos estarem mais próximos dos critérios de êxito dos elementos a realizar. A formação de pares também ajudou no processo, criando até alguma competição positiva entre os alunos, que não queriam ficar mal aos olhos do colega com quem estavam a formar grupo. Foi fundamental transmitir aos alunos a importância de se poderem ajudar mutuamente, no sentido de poderem ultrapassar as dificuldades individuais que apresentavam.

O facto de terem sido utilizadas fichas de tarefa associadas a fichas de auto e hétero avaliação permitiu ainda que os alunos se consciencializassem do que era necessário fazer para atingir cada um dos níveis. Ainda que a autoavaliação não correspondesse

à realidade, já que os alunos sobrevalorizavam as suas ações e subvalorizavam também as dos seus colegas, houve uma preocupação na mentalização dos mesmos para os vários indicadores da correta realização das ações.

Enquanto professor, este indicador da avaliação formativa revelou-se essencial na medida em que os alunos não seriam capazes de se auto e hétero avaliar em condições de confiabilidade, quer por razões de maturidade ou de realização dos exercícios. A apresentação da comparação dos resultados entre a autoavaliação, heteroavaliação e a minha avaliação revelou-se descomunal, com cerca de 75% das ações a não corresponderem à realidade.

Tal como já referido anteriormente, outros estilos foram utilizados, nas etapas seguintes, com maior incidência para a avaliação formativa – o estilo recíproco e o de autoavaliação – que não se revelaram as melhores opções. Como a sobrevalorização pessoal e subvalorização do outro foram constantes e os alunos se revelaram pouco autónomos e pouco capazes de sair da sua zona de conforto (apostando frequentemente em matérias de que gostavam, mas que não dominavam), o estilo de tarefa acabou por se revelar o mais adequado à minha turma.

Outra das características que deve fazer parte do reportório do professor é o conhecimento do conteúdo (Shulman, 1987), pois sem ele não seria possível a transmissão daquilo que é a essência da disciplina. De acordo com o que estipulei no plano de formação, previa mais dificuldades neste parâmetro do que aquelas que realmente evidenciei. Para suprir essas mesmas dificuldades muito contribuiu o estudo autónomo que realizei para a leção de algumas matérias, pesquisando sobretudo progressões pedagógicas para as técnicas de cada matéria. O facto de o GEF ter demonstrado abertura desde o primeiro dia de estágio permitiu ainda que ganhássemos confiança e partilhássemos experiências a vários níveis. Ter lidado com professores que, em anos anteriores, tinham praticado raquetes, atletismo e ginástica, fez com que o conhecimento de cada matéria fosse aprofundado. A experiência e conhecimento enquanto atletas dos vários professores permitiram partilha de exercícios, progressões e formas de avaliação e organização, que se revelaram de extrema importância durante o ano de estágio. Ainda assim, considero que há sempre espaço para mais e melhor conhecimento e que, quer em futuras etapas de formação, quer após o ano de estágio, é essencial continuar a aprofundar esse conhecimento, tornando-me num melhor profissional.

A referência aos objetivos preconizados ditou o início das aulas, preparando os alunos para os vários objetivos específicos das matérias, o que permitiu que a turma fizesse, de imediato, a associação dos objetivos a diferentes exercícios. O balanço da aula era feito enquanto os alunos realizavam os alongamentos estáticos e efetuavam o retorno à calma, permitindo-me fazer o lançamento da aula seguinte, com base na concretização (ou não) dos objetivos para essa mesma aula. Este processo de rápido planeamento e perceção de objetivos a concretizar foi adquirido ao longo do ano e, para além de ter facilitado a aprendizagem dos alunos, permitiu-me ganhar “estaleca”.

Durante todo o processo de avaliação, a reflexão revelou-se essencial não só após o *terminus* da aula (nível micro), mas também durante o seu planeamento e condução. Logo que a aula terminava, recorria aos painéis de discussão com o núcleo de estágio, já com ideias pré-concebidas do que deveria ser alterado na aula seguinte. Para além disso, foram realizadas autoscopias, que também me ajudaram a preparar as aulas.

As UE foram divididas por períodos de quatro semanas (12 aulas), distribuindo-se as matérias de acordo com os espaços, embora estes fossem polivalentes. No fundo, como o *roulement* estava definido à semana, foi possível que os alunos repetissem as matérias e as várias situações de aprendizagem. Assim, tornou-se mais fácil para os alunos atingir os seus objetivos, tanto na área das atividades físicas como na da aptidão física. No final de cada UE, repetia-se o processo de reflexão sobre os objetivos conseguidos, bem como os próximos a alcançar, e esses eram reformulados em função do nível dos alunos.

A avaliação das etapas, por sua vez, foi feita sempre com base nas UE e nas aulas de forma individual, o que me permitiu avaliar a minha evolução enquanto professor e perceber que o primeiro passo para um bom planeamento é uma boa reflexão.

Durante o ano letivo, o processo de avaliação foi contínuo, sendo que os alunos eram avaliados diariamente em todas as aulas, não obtendo o nível apenas após a realização de um movimento ou elemento, mas sim, depois de este ser repetidamente realizado com êxito.

Depois do término das aulas, o núcleo reunia para refletir sobre o desempenho do estagiário, que tinha acabado de dar a aula. Este processo de reflexão obrigava-nos, enquanto estagiários, no momento imediatamente a seguir ao final da aula, a entender o que correu bem e o que poderia ser feito para melhorar. O feedback, a organização, o posicionamento, o cumprimento das tarefas e as dificuldades das tarefas eram alguns

dos pontos debatidos neste painel de discussão. A intervenção do outro professor estagiário e do orientador de escola permitia uma visão diferente, que nem sempre se consegue obter estando em constante movimento e absorvido pelo ambiente de aula. Todos os aspetos debatidos eram apontados para, *a posteriori*, realizar autoscopias.

O processo de atribuição de classificações foi baseado no projeto curricular do agrupamento, tendo em vista o desenvolvimento natural do aluno dentro do agrupamento, existindo coerência entre as escolas, neste caso, de 2º e 3º ciclo (EBDDJ) e 3º ciclo e secundário (escola básica e secundária Matias Aires).

Com o final da 2ª etapa, surgiu também o final do 1º período. Assim, foi o primeiro momento de avaliação sumativa, em que foi necessário pôr em prática. Esta avaliação foi realizada com base numa tabela, convergindo para a conjugação de níveis os dados da avaliação formativa, os resultados dos testes do *fitnessgram* e a avaliação da área dos conhecimentos. Ainda assim, tendo sido estipulado pelo conselho diretivo da escola, todas as disciplinas têm de ter nos critérios de avaliação vinte por cento para as atitudes e valores, de acordo com alguns parâmetros, tais como: assiduidade, pontualidade, apresentação/organização do material escolar, cumprimento das indicações e tarefas propostas, autonomia e ainda o respeito e cooperação. Neste ano foi incluída a componente das “atitudes e valores” no seu método de avaliação sumativo. Contudo, segundo as linhas orientadores referenciadas nos programas nacionais de educação física, as atitudes deveriam ser avaliadas na área das atividades físicas em cada domínio e subdomínio, em vez de pertencerem a uma área particular como está subentendido nos documentos fornecidos pela escola.

no clima

Uma das mais-valias associadas à disciplina de EF é a promoção de um clima relacional positivo entre os seus intervenientes. Existem três relações que se podem destacar como sendo as mais importantes naquilo que à aprendizagem diz respeito: relação aluno-aluno, professor-aluno e aluno-tarefa.

A relação aluno-aluno foi uma questão que não se encontrava consolidada, uma vez que a turma não se conhecia a 100%. Desta forma, existiam pequenos grupos dentro da turma e pouco à vontade para trabalhar com novos colegas, pelo que a minha intervenção, durante a primeira etapa de formação, convergiu para a inclusão desses pequenos grupos, tentando formar assim uma turma mais coesa. Esta estratégia teve algum sucesso nas duas primeiras etapas, já que não obrigou a turma a criar uma empatia forçada. No final do 1^a Período, a turma já se conhecia melhor num todo e essa empatia nunca chegou a existir, com os vários grupos a chocar entre si. Para além disso, o facto de ter de dividir os grupos existentes em grupos de nível contribuiu para que a turma se desse mal. Isso resultou em vários comportamentos fora da tarefa e na fraca adesão da turma às tarefas propostas. Consequentemente, foram aplicados castigos e processos disciplinares e, só depois de várias intervenções nas diferentes áreas, é que os alunos conseguiram ultrapassar as diferenças entre si, formando uma turma mais unida.

A relação professor-aluno foi uma questão que tive sempre em conta e que considero ser fulcral num clima favorável à aprendizagem. Na primeira etapa, foi uma das minhas principais preocupações, tentando primeiramente transmitir aos alunos que estava presente e que era a autoridade dentro da sala de aula, mas também alguém com quem podiam estar e conversar. Nesse momento, senti uma relação positiva com quase todos os alunos e que essa relação iria conduzir a melhores resultados de aprendizagem. Durante a segunda etapa, adotei a mesma estratégia, no entanto os resultados foram muito diferentes a partir de Novembro. Embora tenha havido consenso com os outros professores da turma relativamente ao mau comportamento dos alunos, os comportamentos fora da tarefa aumentaram exponencialmente durante esta etapa. Mais uma vez, o facto de os alunos não se conhecerem do ano anterior contribuiu para que o comportamento se agravasse. Durante a terceira etapa, para além de os alunos não se relacionarem bem, foi frequente alguns alunos juntarem-se para “boicotar” a aula. Os castigos e proibição de realizar aulas aumentaram, assim como o número de participações disciplinares em todas as disciplinas, levando mesmo a reuniões extraordinárias com o objetivo de criar estratégias para alguns alunos.

Suspensões, limpeza da escola, e apoio no gabinete de multideficiência foram alguns exemplos das estratégias adotadas.

Enquanto professor de EF, e após vários painéis de discussão e conversa com outros professores do GEF, a minha abordagem com os alunos passou a ser mais direta e agressiva, fazendo-os optar entre o professor bom que os defendia ou o professor mau que os castigava. Em primeiro lugar tive que mostrar que era possível ser o professor que castigava, caso contrário eles não acreditariam numa mudança de atitude apenas por palavras. Mais tarde, aos poucos, fui-me reaproximando dos alunos, entendendo as suas frustrações e problemas, para criar um ambiente mais positivo na aula.

Este processo durou alguns meses até conseguir que o ambiente fosse novamente propício à aprendizagem de todos os alunos. As várias intervenções serão referidas mais à frente, mas destaco o facto de realizar muitas vezes os exercícios propostos com os alunos, praticando como “joker”, para que estes pudessem jogar comigo sempre que eu passava no campo deles. Os alunos perceberam que, ao tornarem-se mais participativos, podiam obter melhores resultados e que o seu rendimento (diga-se concretização dos objetivos) poderia melhorar de forma significativa, o que resultou num ambiente mais propício ao processo de ensino-aprendizagem. Com isto, as tarefas voltaram a desenrolar-se dentro da normalidade, com cada vez menos comportamentos desviantes a acontecer.

Relativamente à relação aluno-tarefa, que considero ser um dos aspetos que os professores mais devem ter em conta na sua intervenção junto da turma, o processo foi mais simples. A meu ver, todos os professores devem tentar perceber se as diferentes tarefas se adequam aos alunos, se estas são demasiado simples ou complexas e que aprendizagens poderão ou não proporcionar aos alunos. Todas estas questões foram tidas em conta na estruturação das aulas e matérias que propus aos alunos nas várias etapas de formação. O facto de as tarefas se adequarem aos alunos proporcionou-lhes aprendizagens muito mais significativas e fez com que estivessem empenhados e motivados, não restando tempo para comportamentos inapropriados. Como já foi referido, na segunda etapa de formação, os alunos não cooperavam comigo, mas, foi graças à adequação das diferentes tarefas aos alunos e também à minha estratégia de participação nas várias matérias propostas, que foi possível mudar a atitude dos alunos e, por conseguinte, obter sucesso nesta relação. No fundo, as situações de aprendizagem foram adequadas ao nível dos alunos,

tentando, sempre que possível, realizar situações jogadas e situações analíticas, com o objetivo de que estas tivessem *transfer* para a situação de jogo.

A partir da 3ª etapa, houve uma preocupação diferente com o planeamento, que se deveu essencialmente ao facto de os alunos nem sempre cooperarem com as tarefas propostas. Isto acontecia não por não quererem realizar os exercícios, mas sim por terem constantemente comportamentos fora da tarefa.

Por esse motivo, o planeamento dos grupos e exercícios a realizar teve que ser refletido diariamente com base no comportamento, grupos de nível e ainda na adequação das tarefas propostas ao espaço de aula.

O espaço de aula e os recursos materiais acabaram por ter uma importância inesperada para a planificação das aulas. Para além de estes serem essenciais para o planeamento dos vários exercícios, revelaram-se de fácil e rápido acesso e pouco propícios a que existissem comportamentos fora da tarefa.

Durante a 3ª e 4ª etapa, investi mais no *feedback* à distância, uma ferramenta importante também no controlo da turma, demonstrando que o professor se encontra “de olhos abertos”. Apenas na última etapa ficou totalmente consolidado o fecho do ciclo de *feedback*. Isto deveu-se essencialmente ao querer estar em todo o lado ao mesmo tempo, emitir *feedback* e não observar o resultado dessa mesma intervenção. Por vezes, é necessário darmos oportunidade aos alunos para repetir a situação logo após a correção para que a informação transmitida não se perca.

Torna-se frustrante quando o professor (neste caso estagiário) procura que os alunos aprendam com as condições e materiais que estão disponíveis, mas isso não se verifica devido a maus comportamentos. Houve uma situação específica em que tentei utilizar uma rede de voleibol, mas sendo impossível contrariar a vontade dos alunos de puxar a rede, acabou por ser usada uma fita para o mesmo fim. Desta forma, os alunos obtiveram mais sucesso nas ações embora não usassem o material oficial que deveriam utilizar.

No campo ou no pavilhão, os alunos tinham o hábito de se pendurar nas balizas sempre que eram realizados exercícios nos campos de futsal ou andebol. Após sistemáticos avisos e/ou castigos, os alunos continuavam com o mesmo comportamento, passando a solução pela utilização de pequenos cones (fazendo a vez das balizas), que não os estimulasse estes maus hábitos.

Após uma abordagem mais branda, foi necessária uma mudança de atitude no planeamento das aulas. A observação de aulas de outros professores assim como o debate sobre os planeamentos de aula permitiu-me aplicar diferentes estratégias em aula procurando a que melhor se adequasse à turma. A participação ativa nas várias tarefas (associadas a estações), em que jogava com os alunos, foi a que melhores resultados obteve tendo em conta o rendimento dos alunos.

Em algumas aulas, usei a estratégia de mandar o aluno sentar-se, permitindo o seu regresso à tarefa apenas após a minha indicação. Esta estratégia não trouxe qualquer mudança no comportamento do aluno, tendo sido necessário reformulá-la. Assim, optei por ter conversas individuais com os alunos que apresentavam esses comportamentos, tentando perceber o que os desmotivava e alertando-os para as consequências que isso lhes poderia trazer, levando o aluno a refletir. Com isto, os maus comportamentos foram diminuindo ao longo do ano letivo.

Importa ainda realçar duas das melhores experiências desenvolvidas neste estágio: a lecionação ao primeiro ciclo e a semana de professor a tempo inteiro (PTI). A lecionação ao primeiro ciclo foi importante no sentido em que permitiu que houvesse contacto com crianças de uma faixa etária completamente diferente daquela a que estou habituado. A especificidade dos conteúdos, as regras da aula, a atitude do professor e dos alunos são bastante distintas daquelas a que a minha turma me habituou. Foi também interessante ver a minha evolução da primeira para a segunda aula. Na primeira aula, estava receoso sobre o impacto que iria ter nas crianças e isso acabou por se refletir negativamente na minha prestação. Na segunda, fui com uma atitude diferente, mais descontraído e próximo dos alunos, o que facilitou a minha intervenção e aceitação perante a turma. No final das duas aulas, adorei a experiência, equacionando o trabalho com estas idades num futuro próximo.

O PTI foi, sem dúvida, outra experiência enriquecedora, uma vez que me permitiu ter um contacto muito mais efetivo com a realidade escolar no geral. A diversidade de turmas, a diferença de metodologias utilizadas e a atitude dos alunos na aula permitiu que esta experiência se revelasse rica ao nível da condução de ensino. Esta atividade foi desenvolvida num momento crítico do estágio, em que a relação com a minha turma não estava a funcionar como desejaria, acabando por funcionar como um incentivo para o desenrolar do ano letivo.

na escola

No que toca a esta área, de acordo com o Guia de estágio pedagógico (2015), o estagiário deve desenvolver competências, na conceção e dinamização de atividades de DE e na conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

Durante o ano letivo 2015/2016, a oferta educativa da escola em termos de DE foi constituída pelos núcleos de voleibol, futsal, basquetebol, atletismo, natação, patinagem, badminton e aptidão física. Destes núcleos, foi-me atribuído o núcleo de patinagem, pois como não tinha ligação com a modalidade, desta forma o orientador de estágio achou por bem propor um desafio não só aos alunos, mas também a mim, professor estagiário.

Apesar de o futsal ser a modalidade com mais participação a nível nacional no DE, sendo praticada por cerca de 1/5 do total de participantes em todas as modalidades, no contexto específico da EBDDJ, o panorama não é este. Nesta escola, a preferência dos alunos é a patinagem, sendo uma escola com tradição nesta modalidade e o número de inscrições continua a aumentar de ano para ano.

Este núcleo insere-se, segundo as normas do regulamento do programa de desporto escolar (2014/2015) nas atividades de nível II, que são atividades de treino desportivo regular de grupo-equipa, com competição desportiva interescolar formal de âmbito local, regional, nacional e eventualmente internacional.

O núcleo de patinagem funcionava à terça e quinta-feira no espaço G1 e à sexta-feira no espaço G2, das 13:00h às 14:00h, horário que habitualmente está associado à hora de almoço dos alunos. Em semanas anteriores às competições os treinos podiam ser estendidos para três no G2, possibilitando assim uma melhor preparação do grupo para a situação competitiva que se avizinhava visto haver disponibilidade física (espaços) para que isso aconteça.

O facto de o professor responsável pelo núcleo ser o professor orientador de estágio permitiu, desde cedo, um maior à vontade ao nível de planeamento, condução e avaliação do DE.

O planeamento foi realizado em conjunto com o professor orientador e responsável do núcleo, tendo em conta os vários alunos que participavam nos diferentes dias da semana, assim como o espaço disponível para o núcleo.

Desde o início, percebi que revelava grandes dificuldades ao nível do conhecimento de exercícios e progressões pedagógicas utilizados nesta matéria. Consequentemente, também senti dificuldades ao nível do feedback, uma vez, que, dadas as lacunas de *know how*, era difícil transmitir informações pertinentes aos alunos relativamente ao seu desempenho. Para ultrapassar estas dificuldades e melhorar a minha performance durante as sessões de treino, fiz uma pesquisa das componentes críticas dos gestos técnicos e procurei incrementar o meu próprio leque de exercícios (pois até então tinham sido sugeridos pelo professor orientador). A diferenciação do ensino existente durante a parte principal foi realizada com base no planeamento efetuado, isto é, os alunos trabalharam diferentes conteúdos, consoante o seu nível e os objetivos propostos para cada grupo de nível.

No que toca à avaliação, não houve nenhum momento propriamente dito até porque as constantes entradas e saídas de alunos do núcleo não permitiu uma estabilização ao nível dos grupos. De qualquer forma, a avaliação formativa foi feita regularmente em todos os treinos, procurando adaptar os exercícios aos alunos consoante o seu nível de patinagem, com vista a formar grupos homogéneos.

Durante o 2º período, os alunos do núcleo tiveram duas participações em torneios locais, restando apenas o encontro para a entrega dos prémios a decorrer no 3º período. O primeiro realizou-se a 30 de Janeiro na Escola Básica 2,3 Egas Moniz e o segundo a 20 de Fevereiro na Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro. De realçar as boas classificações finais por parte do núcleo, que conseguiu o 3º lugar no escalão de infantis B feminino, 1º e 2º lugar no escalão de infantis B masculino e o 2º lugar no escalão de iniciados masculino.

No 3º período, não houve participação em torneios, estando apenas calendarizado o evento anual local para os praticantes de patinagem das escolas participantes – a discoteca de patins. O evento, organizado pelos professores responsáveis pelo núcleo em conjunto com um grupo de estudantes finalistas, teve uma grande adesão por parte dos alunos, tendo contado com a participação de mais de 100. Depois de algumas atividades de dança para todos os professores e praticantes do DE, foram entregues as medalhas consoante as classificações gerais dos vários encontros.

Este evento superou bastante as minhas expectativas, não só em termos de adesão, mas também ao nível da organização da própria cerimónia. Ter feito parte da organização do evento permitiu-me ter as nuances necessárias para futuramente poder criar um espetáculo semelhante.

No cômputo geral, o DE foi ao encontro de uma realidade que não era novidade para mim, isto é, a competição, embora num contexto diferente. O facto de ter sido atleta federado de futebol durante mais de uma década e ser treinador de futebol há 5 anos, permitiu que já tivesse experiência neste âmbito. As semelhanças, apesar de devidamente diferenciadas, estão incumbidas nos alunos. O facto de o espaço ser a escola e não um clube não retira aos alunos/atletas o gosto pela modalidade, a cooperação e entreajuda entre atletas com maiores e menores dificuldades e a alegria quando tudo corre sobre rodas. O crescimento do número de atletas ao longo do ano, não só ao nível da minha turma, mas também ao nível escolar, revelou que o trabalho desenvolvido ao longo do ano foi bem executado, sempre com a felicidade dos alunos como objetivo principal.

A participação da minha turma no núcleo de patinagem permitiu ainda a melhoria de comportamentos, já que alguns alunos, ao partilharem o interesse pela modalidade, criaram ligações entre si, ajudando a tornar a turma mais unida. Para além disso, lidar com os alunos da turma também no contexto do DE e não só nas aulas de EF, permitiu-me estabelecer relações mais próximas com os alunos participantes.

Não poderia deixar de destacar a importância do meu colega de estágio neste percurso enquanto professor-treinador de patinagem. O facto de o mesmo ser praticante e ex-internacional da modalidade de hóquei em patins facilitou a minha integração neste capítulo do estágio. Foram várias as vezes em que discutimos estratégias de ensino e partilhámos ideias para ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades e melhorar o seu desempenho. Uma dessas estratégias passou por aliar a patinagem a outras matérias em que os alunos se sentiam mais à vontade, como o basquetebol. Se, no início do ano letivo, a patinagem era, para mim, uma matéria desconhecida, graças à ajuda do núcleo de estágio, esta acabou por ser lecionada e treinada de forma confortável.

Inter_turmas

O torneio foi realizado no final de cada período, na última semana de aulas. O núcleo de estágio esteve presente na preparação e condução no 1º e 2º período, sendo que no último período mostrou disponibilidade para a organização do mesmo.

Foi uma experiência muito interessante, uma vez que fizemos o trabalho logístico (autorizações e distribuição dos professores pelos dias) e realizámos o quadro competitivo. A meu ver, é essencial que todos os estagiários tenham a oportunidade de passar por esta experiência tão importante para a futura realização de projetos e organização de eventos semelhantes na área desportiva.

Este torneio revelou-se importante para a minha turma, pois eram organizados minitorneios durante as aulas, que permitiam treinar os alunos para os torneios futuros e motivá-los para a “competição”. Em todos os períodos, a turma teve participação ativa nas diferentes matérias, algo que no início do ano não parecia ser possível.

Quintal desportivo

Na última etapa foi organizada mais uma atividade, com o nome de Quintal Desportivo. O objetivo desta atividade era promover a interação entre os alunos do 4º ano das várias escolas primárias do agrupamento, através da prática de atividade física. O objetivo foi cumprido através da elaboração de dois grandes grupos de alunos do 4º ano, distribuídos pelo período da manhã e da tarde. O facto de os alunos terem sido distribuídos em grupos aleatórios, durante a execução das várias estações da atividade, levou a que os alunos interagissem não apenas com a sua futura escola, mas, também, com aqueles que seriam os seus futuros colegas no 2º ciclo de escolaridade.

A nossa intenção foi proporcionar a introdução de exercícios de diferentes matérias, a que os alunos normalmente não estão familiarizados, nestas idades. No geral, os alunos mostraram-se motivados e entusiasmados. No final, achamos que fomos claros na instrução inicial com os alunos visitantes, tornando bem explícito o modo de funcionamento de cada estação e as rotinas de organização associadas à atividade.

Um dos aspetos a melhorar seria a demonstração das estações existentes na atividade. No turno da manhã, não houve a intenção de realizar uma demonstração em cada estação, o que levou à existência de problemas nessa mesma estação. No

entanto, sentida essa dificuldade, no período da tarde, realizou-se uma breve demonstração que tornou mais simples e eficaz a explicação aos alunos.

De realçar ainda a participação dos alunos da minha turma, que cooperaram na montagem do material e condução de algumas estações da atividade. Para além da ajuda demonstrada, os meus alunos revelaram maturidade e responsabilidade, ao auxiliarem os alunos mais novos nas várias atividades, corrigindo-os sempre que necessário. Este foi o culminar do trabalho tido ao longo do ano, com os alunos a mostrarem, mais uma vez, que evoluíram e são capazes de ter atitudes positivas e transmitir valores de entreajuda e cooperação.

O próprio evento é de uma tremenda importância na preparação dos alunos, já que os prepara para o ano seguinte e os apresenta a futuros colegas de turma e aos recursos espaciais e materiais disponíveis na escola. Nem todas as escolas possuem recursos que permitam aos alunos ter esta primeira experiência e a EBDDJ destaca-se pela positiva ao possibilitar esta que é uma espécie de primeiro dia dos anos seguintes.

O balanço é, no geral, bastante positivo e, na minha opinião, o Quintal Desportivo é uma atividade que deverá ser desenvolvida nos próximos anos, uma vez que tem bastante utilidade no contexto em causa.

na comunidade

A direção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos. Esta faz a ligação entre os diferentes subsistemas (alunos, professores, EE), conferindo-lhe especial competência para o envolvimento, de forma ativa e participativa, dos diferentes atores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afetiva e psicomotora dos alunos (Diogo, 1998). Cabe ao diretor de turma (DT) desempenhar essa mesma função, sendo ele o elo de ligação entre os intervenientes dos vários subsistemas.

Durante todas as etapas da formação procurei estar sempre presente em todos os momentos que estivessem relacionados com a direção de turma, com o intuito de aprofundar o meu conhecimento, nomeadamente em relação ao papel do DT, as suas funções e responsabilidades.

De uma forma geral, entende-se o DT como um gestor pedagógico, estando tradicionalmente associado a uma tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/EE; relação com os outros professores da turma (Boavista, 2010).

No final do 1º período, apenas a relação com os alunos da turma estava consolidada, já que os EE não se mostravam tão dispostos quanto o esperado a cooperar na evolução académica dos educandos. Felizmente, após receberem as classificações referentes ao 1º período escolar, alguns EE procuraram o DT.

A partir daí, houve também da minha parte uma maior participação nas reuniões. Sinto que fui mais interventivo neste parâmetro do estágio, acabando por estar mais ligado aos assuntos da turma – procurei perceber quais os problemas dos alunos e tentar arranjar soluções para os resolver. A meu ver, esta é a função mais complexa que o DT tem de desempenhar e, como tal, considero muito importante para a minha formação a oportunidade de a ter experienciado. Para além disso, a experiência permitiu-me conhecer melhor os alunos fora do contexto da escola, o que me permitiu estabelecer alguns perfis, que me ajudaram na definição de estratégias a aplicar, consoante as várias situações.

No que diz respeito à minha relação com os outros professores do conselho de turma, na primeira reunião, a minha presença foi meramente de observação. Aproveitei, no entanto, as horas de almoço não só para o convívio com os professores, mas também para criar momentos de conversa e troca de opiniões. Na segunda reunião, a minha participação passou a ser mais ativa e, para que os professores tivessem um maior

conhecimento relativamente aos grupos formados no seio da turma, apresentei o estudo de turma, que incluía os resultados do teste sociométrico aplicado.

O estudo de turma é de elevada pertinência no contexto escolar e as informações recolhidas permitem conhecer as principais características da turma e ajudam a definir quais os melhores métodos de intervenção a aplicar segundo as mesmas. Cada professor poderá utilizar diversas formas de intervenção de acordo com os resultados obtidos, seja por aluno ou grupo de alunos. O estudo apresenta duas abordagens: a caracterização e constituição da turma, com base nos dados demográficos e pessoais dos alunos, e os dados sociométricos, como forma de perceber as relações estabelecidas entre os alunos, na dimensão afetiva, educativa e lúdico-desportiva. Estas informações contribuem para a compreensão de certas atitudes e comportamentos dos alunos e são uma mais-valia para qualquer professor de qualquer disciplina, uma vez que poderão ser uma ferramenta útil para consulta (constam nos planeamentos das aulas), sempre que é necessário adequar estratégias aos diferentes alunos.

Ainda sobre a relação estabelecida com os restantes professores, destaco igualmente o papel do DT do 7º D, que se mostrou sempre disponível, no sentido de me auxiliar no meu desenvolvimento profissional e pessoal, estando sempre recetivo à minha participação. Este deu-me a oportunidade de estar envolvido em atividades com a turma e liberdade para dinamizar aulas. Por outro lado, o papel que desempenhei revelou-se útil no que toca à coadjuvação da direção de turma e a todas as tarefas inerentes à mesma.

As tarefas desenvolvidas durante as aulas de cidadania também aumentaram o meu conhecimento da turma. Estar em permanente contacto com o DT e presente nas aulas permitiu-me estar ao corrente de tudo o que se passava em relação à turma no seu todo e a cada aluno em particular. Este aspeto auxiliou nas atividades de lecionação, na medida em que tinha em conta esses aspetos no planeamento e organização das aulas (por exemplo, na formação de grupos).

na problemática escolar - Obesidade infantil

A realização de um estudo de investigação-ação era uma tarefa pertinente que se encontrava definida no Guia de Estágio Pedagógico (2015). Este tipo de investigação revelou-se importante, uma vez que permitiu aliar a teoria à resolução de problemáticas relativas a um determinado contexto, neste caso a EBDDJ.

O estudo teve como objetivo perceber se existia uma relação entre o excesso de peso dos alunos da EBDDJ com o seu tipo de alimentação, níveis de atividade física e estilo de vida.

Esta problemática surgiu da existência de um número elevado de alunos fora da zona saudável para o índice de massa corporal (IMC) e, com base neste dado, procurámos determinar os níveis de atividade física dos alunos durante a semana, assim como os seus hábitos alimentares.

Como tal, a questão de partida vai ao encontro da problemática identificada, sendo sintetizada da seguinte forma: “existirá uma relação entre o excesso de peso dos alunos da Escola D. Domingos Jardo com o seu tipo de alimentação, níveis de atividade física?”.

A definição da problemática surgiu através da realização de entrevistas a professores, alunos e membros da direção, que destacaram a fraca qualidade da alimentação proporcionada pela escola, assim como o número elevado de alunos que apresentavam um IMC superior ao normal. Esta questão era agravada pela existência de vários estabelecimentos de restauração nas imediações da escola, alguns deles de *fast food* ou supermercados, como já referido anteriormente. No entanto, o estudo dos hábitos alimentares dos alunos não constituía, por si só, um assunto passível de ser investigado, tendo o núcleo de estágio optado por perceber se havia relação entre os mesmos e a prática regular de atividade física.

A amostra potencial foi de 866 crianças do 5º ao 9º ano que frequentavam a escola. Das 866 crianças e adolescentes, 381 responderam ao questionário. Esta amostra é composta por 192 rapazes e 189 raparigas. Destes, 68 frequentavam o 5º ano, 85 o 6º ano, 82 o 7º ano, 77 o 8º ano e 69 o 9º ano.

O instrumento utilizado baseou-se numa proposta realizada pelo núcleo de estágio, na qual pretendíamos inquirir os alunos da nossa escola sobre as suas opções alimentares, prática de atividade física e estilos de vida. Este instrumento foi baseado

em outros dois instrumentos utilizados em investigações anteriores: o Questionário do Estudo Internacional HBSC/OMS (Health Behaviour in School-aged Children) de Matos et al. (2015) e o Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida (Ledent et al, 1997). As suas questões foram adaptadas ao contexto específico da escola, sendo que algumas, mais específicas, foram desenvolvidas pelo núcleo de estágio.

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva para saber as médias e o desvio-padrão das variáveis em estudo. Os dados comparativos foram analisados utilizando o *teste qui-quadrado* de amostras independentes e o *teste t*. Os dados recolhidos foram tratados no software SPSS 22 (*Statistical Package for the Social Sciences*). O nível de significância utilizado foi $p \leq 0.05$.

Através do estudo foi possível constatar que a percentagem de alunos da EBDDJ com excesso de peso e obesidade é superior à realidade nacional e a percentagem de alunos com peso normal da escola é inferior à percentagem nacional. Quando comparados os sexos, os rapazes apresentam valores superiores de excesso de peso e obesidade e, no que toca ao peso normal, são as raparigas que apresentam maiores índices.

Os alunos que obtiveram melhores resultados nos testes de aptidão física, isto é, dentro da zona saudável, foram sempre os que tinham peso normal. Nos testes de aptidão cardiorrespiratória e força (abdominal e superior) verificaram-se diferenças significativas entre alunos com peso normal e excesso de peso. Constatou-se também que os alunos com peso normal têm um nível de satisfação com a vida e perceção de saúde superior aos alunos com excesso de peso e obesidade.

Observou-se uma correlação negativa entre as variáveis de atividade física e os valores de ZIMC, podendo-se afirmar que quanto menor são os níveis de atividade física, apresentados pelos alunos da EBDDJ, maiores são os valores de IMC categorizados. No que diz respeito à alimentação, vemos que existem correlações negativas entre o ZIMC e o pequeno-almoço, o lanche da manhã ou o lanche da tarde. Dentro destas refeições, o lanche da tarde mostrou-se como uma variável com uma forte correlação com a variável ZIMC. O estudo revela uma relação negativa muito forte entre o ZIMC e as duas variáveis satisfação com a vida e a perceção de saúde, apresentando um p value $<0,001$.

Com o objetivo de alertar a comunidade escolar, os resultados e conclusão do estudo foram apresentados a uma turma do 9º ano, professores do GEF e restantes departamentos, coordenadora da escola e diretor do agrupamento. O facto de

sensibilizarmos a comunidade escolar e os professores em geral fez com que se denotasse uma preocupação para a concretização de soluções. Desta forma, o terceiro e último período escolar, foi dedicado à intervenção com a comunidade escolar e procura de solução para o problema. Nas nossas turmas, as aulas de cidadania serviram para elaborar e apresentar trabalhos sobre a alimentação e atividade física e, durante este período, houve espaço para organizar palestras sobre as problemáticas estudadas. Enquanto profissional de exercício e saúde, aproveitei para dar uma palestra sobre a importância da alimentação e da prática regular de atividade física.

O facto de as aulas de cidadania serem em cooperação com o DT, que “controlava” o número de refeições semanais e o pagamento das mesmas, auxiliou no acompanhamento dos alunos. Os alunos passaram a almoçar mais no refeitório da escola ao invés de no bar ou outros estabelecimentos fora da escola.

Uma das turmas que participou no estudo foi a turma que acompanhei durante todo o ano. O facto de ter conhecimento, desde cedo, do nível de aptidão física dos alunos permitiu uma intervenção mais profunda a este nível.

Embora se tenham verificado melhorias ao nível da aptidão ao longo do ano letivo, foi apenas na última avaliação que se verificaram os melhores resultados. O facto de ter investido semanalmente na aptidão física dos alunos (força, resistência ou flexibilidade) e de estes terem consciência da importância de melhorar os seus resultados, fez com que os alunos produzissem resultados superiores quando comparados com os obtidos no início do ano letivo. Veja-se a seguinte comparação, em que se equipara o número de alunos que não estava dentro da zona saudável nas duas datas referidas.

Tabela 1 - Comparação dos valores de aptidão física no início e final do ano letivo.

	Setembro 2015	Junho 2016
IMC	2	2
Vaivém	2	1
Abdominais	6	2
Flexões de braços	9	1
Senta e alcança	5	2
Extensão do tronco	6	2

Desde o início do estágio, foi importante para mim enquanto professor motivar os alunos a praticarem exercício físico nos seus tempos livres. Apesar de no início ter sido difícil convencer os alunos (uma vez que estes preferiam dedicar a sua hora de almoço e outros momentos fora do contexto de aula a outros interesses), o facto de ser professor do núcleo de patinagem permitiu fazer algumas mudanças. No final do ano, 13 alunos da minha turma (com um total de 20 alunos) estavam inscritos na patinagem, o que, na minha opinião, é um balanço positivo e um sinal de missão cumprida. Os alunos passaram, não só, a aproveitar melhor a sua hora de almoço, como também melhoraram bastante a sua técnica de patinagem, matéria em que grande parte da turma demonstrava dificuldades. De facto, só mais dois alunos praticavam noutro núcleo (futsal), sendo que apenas três alunos não estavam inscritos (dois por não existir núcleo para a idade dos mesmos e um por ir almoçar a casa todos os dias).

A maior e principal intervenção surgiu em conjunto com o DE. Após a apresentação do estudo à comunidade escolar, foi criado o núcleo de aptidão física (NAF), no qual os alunos com excesso de peso ou obesidade eram convidados a participar todas as semanas, às terças e quintas das 13:00h às 14:00h, no ginásio da escola. Embora o ano tivesse terminado com apenas 8 praticantes, estes alunos perceberam que era necessário haver uma mudança no estilo de vida sedentário e aceitaram o nosso desafio. O acompanhamento foi feito por dois professores do GEF que já tinham experiência em ginásios, facilitando o processo de planeamento de treino. Enquanto núcleo de estágio, tanto eu como o meu colega, achámos essencial acompanhar este processo de perto.

Ter tido a oportunidade de estar inserido no processo de ajuda a alunos com excessos de peso permitiu-me garantir que tenho as bases necessárias para lidar com casos semelhantes, numa possível situação futura.

Conclusão

Ainda que as competências enunciadas no Guia de Estágio Pedagógico 2015/2016 estejam discriminadas por áreas, ou por subáreas, elas não são desintegradas. Antes pelo contrário, as competências encontram-se articuladas, tal como referido anteriormente.

Termino o estágio sabendo que os alunos cresceram e se tornaram mais capazes do que quando iniciaram o ano. Sentiram-se mudanças a vários níveis, passando os alunos a preocupar-se com o seu desenvolvimento físico, mental e cognitivo; com a prevenção do seu bem-estar, da sua alimentação e da preparação do seu futuro enquanto futuros cidadãos. Os alunos ganharam novos valores, entre eles, a entreajuda, a cooperação e a superação, e passaram a acreditar numa nova máxima: que a turma é muito maior do que a simples soma dos seus alunos.

No geral, sinto que para além de professor fui educador, no sentido em que não tive uma influencia positiva apenas na formação dos meus alunos, mas também na sua educação. Apesar não ter existido uma relação positiva tão cedo quanto esperaria, foi gratificante ver o afeto dos alunos por mim no final do ano. Fui alguém que se preocupou com eles todos os dias, e, sem este cuidado, teria sido impossível realizar todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

A grande base que sustentou este processo de formação e que, de certa maneira, promoveu a minha formação, foi a reflexão e avaliação formativa. Estes dois aspetos estão ligados diretamente a todas as atividades desenvolvidas. As preocupações em estruturar e justificar todas as decisões tomadas prepararam-me para as dificuldades que possam surgir tanto na futura vida profissional ou pessoal.

A experiência como professor a tempo inteiro revelou que para se ser um profissional bem-sucedido na área é necessária uma grande capacidade de trabalho, resiliência, esforço e superação. Cabe agora, a nós professores, já não estagiários, aplicarmos todas as experiências vividas na nossa vida futura enquanto educadores.

Para finalizar, não posso deixar de referir o quanto o estágio pedagógico foi uma experiência enriquecedora e essencial na minha formação. Os vários momentos formais, como as reuniões e debates, revelaram-se muito importantes para a minha formação, na medida em que me prepararam para momentos habituais de qualquer professor de EF. Por outro lado, também os momentos informais, de interação com os alunos e também de partilha de experiências com os diferentes membros da

comunidade escolar, contribuíram para a minha evolução. O contacto positivo com todos os elementos pertencentes à comunidade escolar, desde alunos, professores e auxiliares de educação, proporcionou um grande enriquecimento não só a nível profissional/formativo, como também a nível pessoal. Não posso também deixar de salientar o cooperativismo e amizade que vigorou no núcleo de estágio durante todo o processo, que possibilitou aumentar a capacidade de resiliência em cada dificuldade que ia surgindo.

Referências bibliográficas

Boavista, M. (2010). *O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*. 135-151.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. Em *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Côrte-Real C., Pereira F. e Mesquita I. (2009). *Feedback analysis on different experience levels of coaches in Volleyball*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola - família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.

Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204.

Ledent. M., Cloes. M., Telama, R., Almond, L, Diniz. J., Piéron, M., (1997), Participation des Jeunes Européens Aux Activités Physique et Sportives: *Sport*, 159/160, 61-71.

Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social. (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão. Dados nacionais 2014*. Lisboa: Edições FMH.

Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física - Ensino Básico 3ºCiclo (Reajustamento). Lisboa: Ministério da Educação.

Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (1st online ed.)*. Retirado a 27 de dezembro de 2014 de <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1-22.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. no X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Composteklea, Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.